



## **Currículo por asignaturas y currículo integrado. Rompimiento de la rutina curricular institucional.**

Lilia Martínez Lobatos  
*Universidad Autónoma de Baja California*  
liliam@uabc.edu.mx  
Rey David Román Gálvez  
*Universidad Autónoma de Baja California*  
divad@uabc.edu.mx  
Iván Alberto Sanchis Pedregosa  
*Universidad Autónoma de Baja California*  
ivan.sanchis@uabc.edu.mx

**Área temática:** a) Reforma curricular en el marco de las políticas globales

### **Resumen**

Las universidades mexicanas experimentan desde la década de los setentas un mismo proceso de diseño de diseño curricular para los planes de estudio: la organización por asignaturas o materias, discutido por la fragmentación que genera del conocimiento, así como por la ausencia de relación con la realidad o el contexto de vida profesional. La tarea del diseño curricular además de ser una actividad compleja y de decisiones de poder, también requiere de conocimientos del campo disciplinar curricular.

Los grandes cambios que se han visto en los últimos años: la flexibilización curricular en la década de los 90s y el diseño en competencias, dieron continuidad a esta manera de organizar los planes de estudio. Por lo cual se plantea el objetivo de cuestionar el estado curricular actual en la búsqueda de alternativas no experimentadas que rompan con el currículo en asignaturas.

**Palabras clave:** currículo flexible, currículo por asignaturas, currículo integrado.

a) Planteamientos conceptuales para fundamentar nuevos problemas de investigación

### **Justificación**

En esta contribución se presenta una discusión en relación al currículo organizado por asignaturas y las posibilidades que representa el currículo integrado, como alternativa para resolver algunas de las actuales inquietudes en el desarrollo del currículo y el diseño de los planes de estudio. Posterior a los cambios derivados de la flexibilidad curricular en la década de

los noventas y de la instalación de los enfoques en competencias, existen elementos para considerar que la estructura de los planes de estudio no ha cambiado o evolucionado conforme el contexto, las profesiones, el mercado y las comunidades académicas, pero, sobre todo, la evolución del mismo campo de investigación curricular.

Los antecedentes se encuentran en la década de los setentas en que se formalizó la actividad curricular mediante registros formales de planes de estudio para las universidades estatales mexicanas, estos se consideran fueron los momentos de inicio del trabajo curricular universitario. Así hasta arribar a la década de los ochentas que marcaron contenidos y propuestas curriculares que conformaron una década de gran desarrollo técnico e institucional para las universidades, de acuerdo a Díaz Barriga A. & García, J.M. (2014) de una lógica eficientista articulada al pensamiento neoliberal. La contribución que se presenta tiene como objetivo el analizar la situación conceptual que se deriva de la experimentación que han sostenido los planes de estudio centrados en asignatura o materias y un acercamiento a un pensamiento disruptivo que rompe con las ideas preconcebidas de logro, cuestionando el estado curricular en la búsqueda de alternativas no experimentadas que rompan con el currículo formal o prescrito. Es así que las preguntas que orientaron este texto son: ¿Qué características presentan los planes de estudio centrados en asignaturas? ¿Y cuáles serían las posibilidades de transitar hacia un currículo integrado o modular?

Para esta contribución se presenta un reporte de investigación en relación a la categoría se organización curricular de los planes de estudio. El proyecto en general se desarrolla bajo una metodología de tipo cualitativo, en un diseño de investigación descriptivo-exploratorio. Se utilizó la técnica de entrevista a un grupo predeterminado de 10 profesores de las carreras de educación y humanidades de la Universidad Autónoma de Baja California. Se procesó la información recabada con uso del programa Atlas Ti.

### **Enfoque conceptual**

El desarrollo del currículo y del diseño de los planes de estudio en México de manera formal tiene su origen en la década de los setentas con los primeros registros oficiales que realizaron diversas universidades bajo la interpretación de metodologías encontradas en las obras de Tyler (1971) y Taba (1974) que corresponden a la literatura estadounidense. También posteriormente se utilizó como base un libro de José Arnaz(1981), titulado: la Planeación



Curricular que el día de hoy cuenta con una impresión del 2016. Una época de un trabajo de diseño curricular universitario que forjó las bases en nuestro país.

Temas aparte son los diversos proyectos curriculares de estructura modular que existieron en aquella década de los setentas, como señala Diaz Barriga (2020) con el Plan de Medicina Integral A-36, o el Z-6 de formación de médicos veterinarios, pero en los cuáles los conocimientos de las asignaturas quedan integrados al trabajo que se realiza en un módulo específico.

Asimismo, en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Xochimilco) se encontró una revitalización del modelo modular (Ysunza, 2019) que de igual forma representa un antecedente histórico muy valioso porque rompió con los estándares que privaron en aquellos años en nuestro país.

La flexibilidad curricular y los enfoques en competencias en los noventas marcaron el inicio de cambios que impactaron el diseño de los planes de estudio, modificados bajo una organización curricular basada en asignaturas obligatorias y optativas, agrupadas generalmente en tres etapas formativas (básica, disciplinaria o intermedia y terminal o profesional) (Martínez, L. 2006). Estos ajustes fueron manifiestos en lo estructural, es decir, en romper contenidos o saberes disciplinarios en momentos o etapas de avance y en separar lo obligatorio de lo optativo. Quizá por ello, estos cambios al currículo fueron fuertes y movilizaron institucionalmente a las universidades, pero fugaces, ya que no se volvió a retomar este tema de la flexibilización curricular, quedando pendiente investigar el impacto real en la práctica.

En general esta organización curricular es flexible debido a que las asignaturas optativas pueden ser sustituidas por otras modalidades de acreditación, como, por ejemplo: ayudantías en investigación, en docencia, etc. Respecto a los contenidos se puso atención e intensificó y se sostiene una revaloración e incremento a la carga en horas de práctica, se buscó también que las prácticas se encontraran en espacios externos al aula, es decir, en prácticas profesionales.

Es posible afirmar que actualmente el currículo se orienta a “aplicar” los contenidos, situación que dio lugar a que un enfoque en competencias utilitarista y pragmático encontrara un adecuado lugar en los planes de estudio. A la vez se busca que los saberes deban ser “pertinentes” y que correspondan a las necesidades de sectores de carácter económico. Todo ello ha llevado a la concepción de un currículo como práctica o como “hecho” en los términos de

Young (1977). Para García, F. & Constenia, J. (2002) el currículo como practica es una modalidad que consiste en observar en que a medida el estudiante va avanzando en el proceso formativo, adquiriendo conocimientos y habilidades propias de su desempeño al ir adquiriendo un mayor contacto con la realidad en donde probablemente, habrá de desempeñarse profesionalmente a su egreso.

Es complicado trabajar un currículo basado en la práctica desde una organización curricular centrada en asignaturas o materias, la razón más sencilla de exponer es porque la realidad no se conforma por pequeños fragmentos habitados en asignaturas, ello dificulta enormemente la correspondencia con la realidad, aun y se desarrollen prácticas en el exterior a la universidad, estas se caracterizaran por sus limitaciones para integrarse a los procesos profesionales que se presentan en el contexto de la profesión y de la sociedad misma.

En tales circunstancias se genera lo que Goodson(1995) señala como un curriculum abstracto, formal, académico y descontextualizado, que es precisamente el que está conectado con las estructuras de poder y con los grupos dominantes.

Se encuentran bajo estos preceptos una amplia relación de características en la organización de los planes estudios basados en asignaturas o materias por analizar como por ejemplo los siguientes:

- Individualidad en los estudiantes. Las asignaturas en su carácter de flexibilidad y de ser seleccionadas por los alumnos, derivan en la formación de perfiles individuales que demeritan en la posibilidad de que adquieran perspectivas de trabajo y análisis de proyectos comunitarios e integradores.
- Desigualdad de las asignaturas. Se encuentra con gran claridad un peso inequitativo en el estatus de las asignaturas, denotadas por el prestigio propio o devengado de los académicos que provoca diversos grados de atención por parte del alumnado como de las instituciones.
- Peso disciplinario. La fragmentación disciplinaria obliga a identificar de manera aislada y por cuenta propia, el peso de valor de las disciplinas, así encontramos asignaturas de lenguas, sociología, ingenierías, metodologías, ciencias, etc. Con una gran carga histórica y conceptual que se refleja con mayor o menor presencia en los planes de estudio, con frecuencia sin mediar estudios que argumenten esos pesos y que de antemano se predice el éxito o fracaso de estos contenidos.



- Gestión de las asignaturas. Es bien conocido que administrar un plan de estudios por asignaturas es mucho más sencillo que trabajar y organizar uno integrado. Así la organización como el pago por materia a un profesor es mejor administrado.
- Situaciones de poder. La determinación de asignaturas en un plan de estudios siempre se traduce en un tema de poder. Grupos de prestigio y estatus colegiado profesional, especialistas curriculares con autoridad, reglamentos y criterios para establecer número y créditos de asignaturas, serán determinantes y convenientes de muy diversas maneras.

De esta forma y seguramente de muchas otras, tal como lo plantea Bernstein (1975) las personas que ocupen posiciones de poder intentaran definir lo que se considere como conocimiento, su accesibilidad y el que sea aceptado para incluirse como la tradición de la asignatura escolar.

Las organizaciones por asignaturas entorpecen procesos integradores de formación, el currículo integrado no es algo nuevo, para Zabalza (2012) también se podría hablar de articulación curricular o de yuxtaposición. Vars (1991) señala que los esfuerzos por integrar el currículo tienen una larga historia, que comienza a principios de siglo 20. Es preciso recordar términos como “core curriculum”, currículo interdisciplinario, “holistic curriculum”, “cross curriculum” y “connected curriculum” para corroborar que el mismo tiene una perspectiva histórica amplia.

El currículo integrado es una respuesta que se organiza desde el sistema educativo para poner en contacto al estudiante con la realidad. Todos los sistemas educativos pretenden que el alumnado conozca la realidad, donde el principal problema es que, se le presenta esa realidad muy fragmentada en asignaturas. Cada asignatura es una forma de ver la realidad. El problema que tiene el currículo tradicional acaba viendo distinciones que no existen en la realidad. El currículo integrado lo que hace es coger una parcela de la realidad, algo que sea relevante o significativo (Gonzales, S. 2016).

El currículo integrado se define como la unidad en las disciplinas e implica el todo más que la separación o fragmentación (Beane, 1991). También ha sido definido como una manera de disolver los límites de muchas áreas diferentes (Drake, 1991), el uso pragmático de las disciplinas (Brant, 1991), una forma de anular la fragmentación que ocurre con la separación de las áreas temáticas no relacionadas (Green, 1991), la incorporación de muchos

de los contenidos en las diferentes áreas temáticas (Mollet, 1991), y una manera de organizar los aprendizajes comunes de las destrezas de vida que son consideradas esenciales para todos los ciudadanos en una *democracia* (Ortiz W. 2017).

### **Desarrollo**

A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a los profesores, estos extractos de información que se presentan y analizan corresponden solo a la categoría de organización curricular en asignaturas.

Las asignaturas siguen siendo el principal atributo de flexibilidad curricular de los planes de estudio vigentes al día de hoy y al respecto se señala lo siguiente.

“A pesar de que en los programas de estudio organizados por materias se ha implementado cierta flexibilidad en el orden en el que se pueden tomar estas, así como cuales materias no son obligatorias. Se siente aun así algo limitada esta flexibilidad. Además, existen ciertas asignaturas consideradas obligatorias que no pueden resultar pertinentes para el trayecto académico y profesional de algunos alumnos. Por lo tanto, propondría realizar análisis más a fondo acerca de la universalidad de las materias que se buscan hacer obligatorias. Por otra parte, en las materias que se consideren obligatorias buscar que estas se vean desde un panorama más amplio en donde se relacionen los contenidos de manera más orgánica y significativa para el desarrollo del conocimiento y formación de los alumnos.”

Es evidente que en las opciones de asignaturas determinadas en los planes de estudio se identifica insatisfacción en cuanto a los contenidos seleccionados y los grados de generalización que puedan manifestar. El proceso de una disciplina o en este caso de una asignatura caracteriza la evolución de la comunidad que la imparte, de una que promueve propósitos pedagógicos y utilitarios y que pueden interpretarse en términos de conflicto entre disciplinas por cuestiones de estatus, recursos y territorio.

“En mi opinión yo propondría un mapa curricular que tenga sentido y valor significativo en cuanto al contenido y la carga de asignaturas, es decir, que haya un sentido y razón de ser y que exista una correlación entre las materias.”



En la fragmentación no se encuentra la construcción de proyectos de conocimiento amplios y profundos que como se menciona tenga un sentido o principio articulador de algún proceso que pudiera derivar en la atención a una situación real o de vida profesional. Ante esta necesidad también se encuentran algunas alternativas como la siguiente.

“Creo que una buena manera de reorganizar los contenidos sería implementando un cierto tipo de aprendizaje personalizado, esta alternativa sería adaptar los contenidos y el ritmo de aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante dentro de un salón de clases. Esto se podría realizar con el uso de las tecnologías educativas que actualmente van evolucionando y le permite al docente brindarle una gran cantidad de conocimiento a sus estudiantes, por otra parte, esta alternativa permite que los estudiantes avancen a su propio ritmo y se enfoquen en áreas que les resulten más relevantes o desafiantes.”

El impacto que las tecnologías han encontrado en la actualidad se hace evidente en el tema de la organización de los contenidos, la misma fragmentación e individualidad de las asignaturas, se observa ha sido trasladada al estudiante, mediante la opción de tránsito en solitario que proporciona la tecnología. Por otro lado, el tema de las competencias también es asociado a las asignaturas.

“Las competencias que se pretenden desarrollar tras cada curso necesitan complementarse mediante la relación de las materias, de modo que éstas tengan secuencia coherente que brinde a los alumnos una formación significativa.”

El abordaje de las competencias se interpreta de manera un tanto integrador, sin embargo, siguen considerando como opción de esa integración a las asignaturas. Reconocer la necesidad de un currículo integrado es una alternativa importante para solventar la fragmentación de la tradición de un currículo por asignaturas.



## Conclusiones

Después de muchos años no se han intentado de manera generalizada cambios en la forma en que se organizan los contenidos en los planes de estudio. Seguimos con la misma lastra de asignaturas o materias donde estas se han convertido en reservas pertenecientes a los profesores especialistas, construyendo barreras entre ellas. Los profesores no han sido preparados para pensar y proponer alternativas distintas de trabajo curricular, de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos de manera integradora. Se han creado territorios disciplinarios de poder, de estatus y de desigualdad no solo entre los contenidos y las disciplinas, sino también entre los mismos profesores y los alumnos.

Las organizaciones integradoras o del currículo integrado -resta una discusión en torno a contrastar al currículo integrado con el currículo modular- como una alternativa que pudiera favorecer epistemológicamente, como pedagógicamente a la formación y la atención a las problemáticas de los diversos sectores. Ya sabemos que los planes de estudio organizados por asignaturas tienen grandes limitaciones para responder a las prácticas profesionales que se desarrollan en la sociedad.

## Referencias

- Arnaz, J. (1981) La planeación curricular. Editorial Trillas. México.
- Bernstein, B. (1975) Class, codes and control, vol. 3. Towards a theory of educational transmissions. 2da ed. London, Routledge and Kegan.
- Díaz Barriga, A. & García, J.M. (2014) La conformación del campo del curriculum en México. En Díaz Barriga, A. & García, J.M (Coordinadores) *Desarrollo del curriculum en America Latina*. Experiencia de diez países. Miño y Davila Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Díaz-Barriga, A. (2020) *De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana* Perfiles Educativos | vol. XLII, núm. 169, 2020 | IISUE-UNAM. [<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v42n169/0185-2698-peredu-42-169-160.pdf>]
- García, F. & Constenia, J. (2002) La práctica pedagógica progresiva: elemento sustancial en la formación de profesionales de la educación. REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación. UCSC. Vol. 1, Número 1. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/287/293>





- Goodson, I. (1995) *Historia del curriculum*. Ediciones Pomares corredor. Barcelona.
- Martínez, L. (2006). *Flexibilización curricular. El caso de la UABC*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad Universidad Autónoma de Baja California-Plaza y Valdés.
- Ortiz, W. (2017) Retos y perspectivas del currículo integrado. *Cuaderno de Investigación en la Educación*. Recuperado de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/2017/06/30/retos-y-perspectivas-del-curriculo-integrado/>
- Gonzales, S. (2016) Entrevista a Torres, J. “Los sistemas educativos pretenden que el alumnado conozca la realidad” Recuperado de <https://jurjotorres.com/?tag=curriculum-integrado>
- Taba, H. 1962. *Curriculum development: theory and practice [Elaboración de planes de estudios. Teoría y práctica]*. Nueva York, NY: Harcourt, Brace & World.
- Tyler. Ralph W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel, 1973.
- Young, M. (1977) *Explorations in the politics of school knowledge*. Driffield, England.
- Ysunza, M. Bravo, M. Fernández, R. García, M. Arbesú; F. Soria (2019) “*Hacia la revitalización del sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco*” México, UAM-X
- Zabalza, M. (2012) *Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional*. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol.10 (3) Octubre-diciembre 2012, 17 – 48 Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6013/6078>